



TITLE:

3)「研究開発コロキウム」報告(グローバルCOE)：関与の「質」、記述の「質」、理論の「質」を問う--事象のアクチュアリティに迫る質的研究を目指して--

AUTHOR(S):

勝浦, 眞仁; 山崎, 徳子; 藤井, 眞樹

CITATION:

勝浦, 眞仁 ...[et al]. 3)「研究開発コロキウム」報告(グローバルCOE)：関与の「質」、記述の「質」、理論の「質」を問う--事象のアクチュアリティに迫る質的研究を目指して--. 研究開発コロキウム：平成20年度 成果報告書 (Colloquium for Educational Research and Development) 2009: 68-77

ISSUE DATE:

2009-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/143112>

RIGHT:

関与の「質」、記述の「質」、理論の「質」を問う —事象のアクチュアリティに迫る質的研究を目指して—

勝浦 眞仁・山崎 徳子・藤井 真樹

1. 研究目的

保育・教育といった人が生きている現場では、多様な人間関係が営まれている。その複雑な関係性の生きた意味をとらえるために、「生き生きとした関係」を厚く記述する質的方法の重要性が言われ、多様な形の質的研究が盛んに行われるようになってきた。

この趨勢の中、私たちのチームは生涯発達全体の関係発達を包括的に捉える観点から、それぞれの現場で質的研究に取り組み、人の生きる場の「あるがまま」をとらえ、記述し、理論化する方法を探ってきた。今年度は「身体」「主観と客観」「関係性」をキーワードに、関与・記述・理論それぞれの「質」をどうとらえるか、という問いに取り組んできた。

発達心理学のみならず、教育学・社会学・心理臨床といった、さまざまな観点から事象のアクチュアリティに迫る質的研究の方法を議論し、構築していくことが本研究の目的である。そこで本稿では3人のメンバーのフィールドワークを通して、関与・記述・理論の「質」について、以下でみていくことにする。

2. 研究経過

(1) 実践の場における「関与観察者」の存在

藤井 真樹

【研究主体の立ち位置についての問い】

昨今、人の生きる現場における具体的事象の「意味」への志向性を端緒とした質的研究の流れのなかで、従来の「研究者—研究協力者」の在り様が変化してきている。例えば、保育の場においては、子どもの育ちを支えることに親や保育者を超えた様々な立場の大人が関わるようになり、子どもの発達に関心を寄せる研究者もまたその一立場として、保育の生の現場に赴き、生身の子どもたちと関わることも多くなってきた。こうしたなかで、私自身保育園で子どもの関与観察を継続している者として、現場での事象の意味を捉えるために必要となる自らの関与の「質」とは、研究者側の態度の如何のみならず、研究協力

者とどのような関係を結ぶかという関係性をも含めた問題として浮かび上がってくる。

生身の身体を携えて子どもたちのなかに入り関わることによって具体的事象の意味に迫ろうとする研究方法に則るとき、研究者は、現場での関与観察者としての自らの存在の現れについて自覚的であることが求められるのではないだろうか。というのも、私自身子どもたちの関与観察を行っている身として、子どもたちと関わり始めるやいなや、「私」という身体を携えた一個の人間が、目の前にいる子どもたちにとってどのような存在として現れているのかについて自分なりの立ち位置を明確にしなくては、子どもたちの前に立つことが難しいと気づかされ、考えることを余儀なくされたからである。そこで本稿では、関与観察者としてのこの問いについて考えることを迫られた印象的なエピソードを取り上げ、現場での関与観察者という存在について考察することを通して、「育てる」という一つの実践的営みが為される場で研究を行う者に必要となる関与の「質」について考える。

【事例】

私は現在、N市の保育園で2008年5月より、土曜自由保育の関与観察を続けている。本稿で取り上げるのは、おやつ時間の年長女児Aちゃんのエピソードである。Aちゃんは、家が自営業であることも影響してか保育者のあいだで「しっかり者」という共通認識がもたれており、乳児や低年齢児も同時に保育する土曜日の自由保育において、低年齢児を見ていてくれるように忙しい保育者から頼まれることも度々あり、またそのように頼まれることをAちゃん自身誇りに感じているように私には映っていた。

エピソード：「私ばかり大変でしょ」

おやつ時間のことである。私は、それまで遊んでいた数人の子たちから次々に隣で食べようねと言われ、どうしたらいいものかとやや困りながらおやつ準備をしていた。その合間にも私の足に両腕を回してそこから動けないようにして「となりー、となりー」と自分の隣に早く座るように求めてくる子もいる。しかしそうこうしながらも保育士の2人の先生と準備している間に、先生方の言葉かけもあってなんとかみんな落ち着いて席に着いた。数人の子たちに隣に座るようにお願いされていた私は、どこに座るべきか迷ったが、せっかく落ち着いて座った子たちがまた騒ぎ出すことがないように、近くに座っているAちゃんが小さく手招きしていることもあってそっとAちゃんの隣に座った。

すると、Aちゃんが満足そうににっこり顔を見合わせ、私の耳元でささやくように「私ばかり、赤ちゃんの面倒大変でしょ」と言うのである。思いがけない言葉に私は驚いて、Aちゃんの顔を見て「ん？」と尋ねると、やはりAちゃんは、「Aちゃんばかり、赤ちゃんの面倒大変でしょ」と秘密をこっそり伝えるように繰り返した。4人座れるAちゃんの席には、他に2歳児以下の子が3人席についており、やや小さい椅子に座って席についているAちゃん一人がより大きく見えていたのだが、そのとき私は、常に周りの子に比べてしっかりして見えていたAちゃんのなかにも、他の子どもたち同様の「子どもらしい」在り様を見た気がして、自然に「そうだね」と答え、3人の低年齢児とAちゃんが席につく机でおやつ時間を過ごした。このときのAちゃんの言葉は、それまでに私が抱いていたAち

ちゃん像に揺らぎを起こした印象的なものとして残っている。

考察 Aちゃんの、「Aちゃんばかり、赤ちゃんの面倒大変でしょ」の言葉は、この言葉が意味するところと同時に、こっそりと秘密を打ち明けるように私に伝えるその様子そのものが私にとっては意味をもつものとして感じられ、私はAちゃんの胸の内にある思いにはっきりと気づかされたのと同時に、「私」という存在がAちゃんにとって、保育者とはどこか異なる性質の大人として捉えられていることに気づかされた。

保育者から「しっかり者」として見られているAちゃんが、周囲からのその認識を誇らしげに受け止め、その期待に応えようという様子は、土曜保育のなかでも私には確かに見受けられていた。先生から頼まれるときに限らず、園庭での遊びのときには自ら小さい子たちの面倒を買って出て、しかも嬉しそうにお世話をしていたからである。しかしその一方で、繰り返し関与観察に入るなかで、保育者には見せない一面を私に出しているのかなと思わされる印象を少なからず受けていたこともあって、Aちゃんのこのときの言葉は、私にとって一瞬驚かされるものではあったものの、「やはりそうだったのか」という安堵の思いをもって受け止められるものでもあった。だからこそこのとき、それまで背景化されてしまっていたが、Aちゃんのなかにも確かに存在する他の子と接するときと同質の「子どもらしい」可愛らしさが突如として明確に浮き立って私に迫ってきたのだろう。

この事例からは、もともとしっかりしたところのあったAちゃんに、保育者から与えられるようになった「しっかり者」としての役割が、Aちゃんに自信と誇りを持たせてくれる半面、小さな重荷にもなっていたことがうかがえる。自らの思いを私に伝えてくれる様子は、日頃胸の底に抱えている一方で、保育者の期待は裏切りたくないがために保育者には表せられない複雑な「本音」を「私」という大人にこっそり伝えてくれたように私には感じられたのである。ここに、関与観察者として場に入ることが、その場の成員（この場合は、子ども）にとって、研究者という名のつくものを単に受け入れるという平面的な意味に留まらず、生きた身体を携えた一個の主体が新たな関係を築く可能性をもつ相手として現れる事態となることが指摘できる。

石野（2003）は、関与観察者の存在を保育の現場の内でもなく、かといってまったく外部でもない「なじんだ他処者」とよび、保育園というひとつの社会からはみ出た存在としてのその「脱コード的」な特質に言及している。Aちゃんの発言は、「私」という関与観察者の纏うこの特質を的確に捉えていたことによると考えられる。つまり、「しっかり者のAちゃん」という保育者からの期待を取り込みそのように振舞うことが、保育園における「保育者－Aちゃん」の映し合いとして蓄積され、それによって生きられる関係性となった日々の「保育者－Aちゃん」関係においては、「自分ばかり赤ちゃんの面倒大変でしょ」という思いを保育者に口にできず、この関係性から「脱コード的」である「私」という存在と結ぶ「Aちゃん－私」という関係性において初めて可能になった発言だったのではないかと思うのである。だとすれば、たとえ関与観察を行う研究者として場に関与する者であっても、まずは育ちに関与する一人として、「Aちゃんばかり大変でしょ」という言葉に自ら

の思いを込めたAちゃんを受け止める者として在ることが求められるのではないだろうか。

【育ちの場に臨む関与観察者に求められる自覚】

保育園で実際に子どもたちと遊んでいると、自らが研究者であることなど子どもにとっては何の意味ももたず、石野（2003）の言及する関与観察者としての存在の多様性を孕みながらも、ただ一人の大人として現前していることを思い知らされる。そうしたなかで問われるのは、いかに目の前の子にとっての生きた自他関係が築けるかということであると考える。つまり、Aちゃんの言葉は、保育園におけるパーソナリティ形成や社会的自己の確立など育ちに関わるいくつかの局面について考えさせられるものであるが、それらについて考えようとするとき何よりもまず、Aちゃんにとっての「私」がどのような意味をもつ存在であるかを自覚する必要があるといえる。透明であることが不可能な身体を携えて子どもたちと具体的に関わる以上、「Aちゃんばかり大変でしょ」というような不意打ちながらも一個の主体としての思いをぶつけられる局面は多々あり、その意味では関与観察者も「育てる」営みから無縁であることは免れず、「なじんだ他処者」なりの存在意義が生じてくるのがむしろ必然であり、こうした関与の「質」によって初めて、研究者は生きた現場に有機的に参入することが可能となるのではないだろうか。

（２）エピソード記述の錬成に向けて

勝浦 眞仁

筆者は自閉症児を中心に、障碍児保育や教育の場で「関与しながらの観察」（Sullivan, 1953）を行い、自閉症児とその子に関わる人たちの有り様を記述してきた。研究者としてだけではなく、学校や施設の現場で非常勤の職員やボランティア、時には教師として子どもと向き合う、「観察者+α」という立場から実践の中に入り込んでみると、自閉症の子どもたち一人一人に独特な自己表現の仕方があることに気付かされる。周りの人のことを気にしていないようで意外に気にしているような、素朴で純朴な子どもらしい姿で私たちの心を和ましてくれるときもあれば、時には私たちに困らせるときもある。その有り様をどのように記述していけばよいのか、いまフィールドで質的研究を志している研究者や教育や保育を実践している方々にとって、関心の高い課題であるように思われる。その課題に応える1つの方法として「エピソード記述」が広がってきており、研究事例も発表されている（青木 2007, 松本 2007）。しかし「エピソード」をいかに記述するのか、事象の質感にいかに迫っていくのかについて議論が尽くされたとは言えない。

鯨岡（2005）のように、「出来事はかくのごとくであった、という出来事の客観的な流れを示しつつ、そのあいだに、関与主体が間主観的に感じ取ったこと、感じ取れなかったことを交えることによって、その場面がよりアクチュアルに描き出され、読み手にその場の雰囲気や息遣いまで捉えられるようになってくる」というように観察者自身がその場で感じられたことも合わせて記述していく立場から、無藤（2008）のようにより客観的な行動記述を目指し、「必ずしも観察側の感じるところを入れ込むまでもなく、行動のレベルに近いところで意味のあることはいくらかも起きている」のであり、「（行動のレベルにちかいところ）そ

こから解釈を加える方が他の解釈可能性に開かれている」としているという立場まで幅広い。

前者に対しては「主観的な解釈にすぎない」「一般性がない」という批判がある一方で、後者に対しては、人々によって絶えず構成され続けている「現実」(Flick, 2002)、各々にとって固有の意味に迫りきれていないのではないかという問題が指摘されている。いったい読み手に了解されうる「エピソード」とはいかなるものなのだろうか。

以上の問題意識に基づき、本稿ではTくんという中学2年の自閉症児の学校生活について、読み手に事象を了解しうる「エピソード」を記述することを目指した。まず母親とのインタビューに基づくTくんの背景と学校の支援体制、筆者の立場を提示する。

＜背景＞Tくんは身長170cm、ぽっちゃりとした体型で、3歳時に自閉症との診断を受けた。現在育成学級（特別支援学級）に在籍し、言葉の面を中心に発達はやや遅く、自分のペースで様々な作業や学習に取り組んでいる。

筆者が気になっていたのは、中1の後半から中2にかけて、Tくんは怒り、パニック気味になることが毎週のように続いていたことである。特に「～しなさい」や「～しなくてはいいけません」といった言葉には鋭く反応し、「なんでなんですか?」「なんでしなくてはだめなの?」と反発することがよくあり、この時期にTくんの内面でどのような心の動きが起こっていたのか関心があった。

＜学校体制について＞育成学級には9人の生徒が在籍し、教師4人が対応する手厚い支援体制をとっている。Tくんの担任はF先生で、生徒や保護者とのコミュニケーションを積極的に図り、Tくんの母親とも綿密に連絡を取り合っていた。母親は「学校でのことはF先生に任せています」と話し、両者には信頼関係も十分に出来上がっている様子であった。

筆者（以下、私）は育成支援ボランティアとして育成学級で、Tくんに限らず全員の学習補助にあたりながら観察を行い、その体験の中から印象に残ったことをエピソード記述してきた。本稿ではTくんがパニック気味になってしまったエピソードを取り上げる。

エピソード「分かったよ!」（5月30日：5限目）

この日は検診が行われ、男子が保健室に行っていた。私は教室で待機し、残っていた3年生の女子生徒Kちゃんと雑談をしていた。すると「なんでなんですか?」と怒っているTくんの叫んでいる大きな声が廊下から聞こえてきた。教室で男子の帰りを待っていた教師や私やKちゃんは、教室のドアの方に目を向けた。

Tくんは隣で付き添っていたF先生とともに帰ってきましたが、もう1度「なんでなんですか?」とTくんは目に一杯の涙を溜めながら大きな声で言って、F先生の服をつかんで離さない。F先生は苦笑いしながらTくんの肩をポンポンと落ち着かせるように叩き、「Tくん、席に座りなさい」とゆったりとした口調で、Tくんの席の方を指さした。Tくんは泣きながらも「はいー」と上ずる声で語尾を伸ばすようにして言うと、教室のドアを開け、自分の席へと急ぎ足で行って座った。

席に座った後も、Tくんはいつこうに落ち着く気配を見せなかった。「なんでなんですか?」と今度は拳を握って机をドンドンと大きな音を立て何度も何度も叩き、大きな声で

「ワー」と叫んでは、頭を思いっきり揺らし、手で髪をグチャグチャにかき乱して、ものすごい怒りようであった。

クラスの子ども全員が緊張した面持ちでTくんの方を見ていた。Kちゃんが私の手を握りながら「あの一、Tくん大丈夫？」と、私の耳もとで小さな声で聞いてきた。Kちゃんが不安を感じていることを多少なりとも和らげたかったが「うーん。何があったんだろうね。」としか私は答えられなかった。

するとそれまで苦笑いしながらTくんの様子を見守っていたF先生が表情を引き締めて「Tくん。これ以上甘えるんだったら、隣の教室へ行ってきなさい。」と、やや大きめの声で叱るようにTくんに言った。するとTくんはすぐに「分かったよ！」と高い声で早口と言って、まっすぐに席を立ち上がると、急いで隣の部屋へと向かって行った。

<メタ観察> Tくんがなぜここまでパニックになってしまったのだろう。不思議に思った私は、放課後F先生に聞いてみたところ、保健室で医師に「早く着替えて、教室に帰りなさい」とTくんは言われたそうだ。他クラスが来ていたために、時間がなくTくんはすぐに移動しなければならない状況だったが、その一言にTくんはひっかかってしまい、その後から「なんでなんですか」と訴え始めたとのことだった。

このエピソードでのF先生の言葉は、私にとって興味を引くものであった。「甘える」ならば隣の部屋へ行くようTくんに指示したが、はたしてTくんは「甘えて」いたのだろうか。F先生がTくんを「甘えて」といって捉えるところが実践する人ならではのであったように思う。Tくんが「甘えている」ように、F先生にはなぜ見えたのだろうか。

保健室で何があったか分からなかった私には、まずTくんが「怒っている」ようにしか見えていなかった。一方でF先生は苦笑いしながら教室に帰ってきたので、保健室で何かあったのだろうという推測も私の中では働いていた。Tくんが怒るまさにその現場にいたF先生からすれば、Tくんが怒ってしまったことに同情してする面もあるようだ。しかしこの時点で理由が分かっている教師や私、その場にいたKちゃんはじめ育成学級の子どもにとってTくんのことを心配しながらも声をかけづらく、この状況を不安に感じていた。

F先生はその状況も勘づいていたようで、Tくんの気持ちを理解しつつ、周りの生徒たちの緊迫した状況を放っておくわけにもいかなかったのだろう。この膠着した場の雰囲気を変え、Tくんの怒る矛先を変える何かが必要もあった場面で、F先生は先の言葉かけをした。そこには「もう怒ることはやめにしなさい」というメッセージと同時に、しかしまだ気持ちを抑えるのが無理ならば隣の部屋に行くことも選択肢の1つとして伝えたのであった。ここに子どもを「抑えよう」としながら「寄り添う」という、相矛盾する両面をやりおうしてしまう、子どもと関わる人ならではの実践の機微があった。

「エピソード」を読み手に了解してもらうには

筆者にとって印象に残った体験を「エピソード記述」した。読者の方々にもこの現場で起こったことを追体験し、了解していただくことができたでしょうか。F先生とTくんとの間に信頼関係が出来上がっていたことは背景にあるが、「甘えている」という言葉が字義通

りの意味では捉えきれない「何か」を筆者が感じ取っていて、そのニュアンス、意味するところをメタ観察によって「厚く」記述することで読者の了解を得ることを目指した。

事象の意味に迫る研究を志向すれば、背景や関係性のみならず、その場の雰囲気、F先生の表情、語感、言葉の強弱など筆者の身体に感じられた動き、つまり *vitality affect* (Stern, 1985) も合わせて記述することはアクチュアルな体験に迫っていく上で欠かすことができない。

(3) 心理学の理論から実践に伝わる価値観を再考するための方法論 山崎 徳子

1. 問題

私は発達障­碍児とその母親の関係発達を手がかりに、人と人が「共に生きる」ことについて考えている。

長い間、心理学の理論と子どもが育つ場の実践との関係は「基礎-応用」の枠組みで考えられてきたが、その問い直しの結果、抽象的な心理学の理論を現場の実践にどう結びつけるかが新たな課題になっている(無藤、2007)。しかし、こと発達障­碍についての行動的な療育論と現場の関係は趣を異にしている。「この行動は障­碍によるものか、では、解決のための手立ては」というふうに、時間をかけて子どもの思いに触れる努力をするよりも、「行動問題」を減らし、適応的な行動を増やすという療育的なまなざしが保育・教育の場に広がっている。親としてその例外ではない。母親を共同療育者と位置づけることは、同時に障­碍は克服すべきものという価値観も付随しており、共にその場におり、子どもの主体を育むという「育てる-育てられる」関係性を素朴に生きようとする営みが疎外されているのではと感­じることがあり、ここに、母親自身の生の実相を描く必要を感­じる。

そこで、本稿では、私が指導員をしている障­碍児学童保育の場で、子どもと共に育てる母親と対話し、子どもの「分­かり方」の変遷を検討し、子どものとらえ方が確立するまでのあり様を考察した。

2. 研究協力者と方法

さとし：現在、小学校支援学級3年生。1歳7カ月で言葉の遅れを指摘され、2歳から2年間療育事業に通所の後幼稚園に。4歳で広汎性発達障­碍と診断される。

奈美さん：さとしの母親。障­碍児学童保育Pを4年間一緒に運営している。

従来、障­碍児を持つ母親についての研究は、質問紙やインタビューにより、そのストレスの原因や、ライフステージごとの課題を明らかにすることがされてきた。これらは、予めの研究者の意図にそって、データを収集するものであり、研究協力者を対象化するあり方である。本稿では、さとしと共に育てる者として、さとしと奈美さんの来し方について対話した。その際、私も一人の母親として対峙し、積極的に自分の体験をくぐらせ、奈美さんを間主観的に理解した。この対話空間は、二人の生成的な場である。

3. 事例

紙幅の都合で簡単に奈美さんの来歴をまとめる。

乳児期：さとしのことをよく動くとは思っていたが、1歳7カ月健診でことばの遅れを指摘されるまで、全く問題は感じていなかった。

2、3歳：療育事業通所。さとしにも奈美さんにも「困り感」のないまま、しかし、「普通に近づけるため」に療育に駆り立てるものがある。

4、5歳：さとしが幼稚園、障碍児学童保育に行き渋ることに「困り感」がある。幼稚園には「無理をさせない」対応を要請するも、構造化のプログラムによって障碍の特性にあった「特別な子育て」を模索していた。

小学校：自分にとって望ましくない行動も「さとしらしさ」としか見ていない。

エピソード （一部抜粋）

5歳の夏、学童保育の行き渋りをめぐり、他の母親たちから構造化のプログラムでの支援が足りないのではと何度も指摘され、奈美さんは悩んだ。

私：毎日毎日、遅刻します（という連絡もらったり）とか、（会場までは来たものの）車から降りられないとかあったよね。

奈美さん：誰にどう説明したらいいのかもわからなくて。

私：しきりに他の人たち（構造化のプログラムに熱心な母親たち）から聞いてたのは、見通しを持たせたら来れるのに支援をしてないからって。そうなんかなって。

奈美さん：うんうん、そういう技術上のご指導はいっぱいいただくんですけど。（構造化のプログラムを）やりたかったから、やりたいから行ったようなもんなんですよ。ひろみさんのブログ見て、スケジュールやらいろいろあって。カレンダー（構造化のプログラムで使う「巻物カレンダー」）も買ったとこやって、やれてよかったんですけど。やりたかったことはやりたいけど、やりたくもなかったことまで要求されてくるわけですよ。私は子どもに通じればどんなやり方でもいいと思うんですけど。それに対して気持ちを聞いてくれる場がないんですよ。できて当たり前みたいなのがあって。

5歳秋ごろから

奈美さん：虫キングが好きで、何かが好きっていうのははっきり出せるようになって、子どもらしさが出てきたんやね。人がゲームやってたら見たかったりとか、今まで子どもらしさが薄かった子が一気にがーっと子どもになってきた。

私：ていう感じがしたんやね。

奈美さん：私もゲーセン行きたかったんよ。よその子はええなああって、さびしかったんやけど。それが行けるようになったし。[涙ぐみながら]映画も見られへんかったんやけど。映画も見れるようになってきた。普通の子どもが行くようなところに行けるようになってきた。があつと広がってきた。そのあたりから、意識しないでもこの行動は障碍児だからどうなんかとか、白黒つけなくても普通に見れるようになってきた。急速に普通の子育てに変わってきた。それまでは障碍児の子育てっていうのをしなくてはいけない、独特の縛りがあった。今はさとしらしさとしてしか見てない。

5歳夏の学童保育の場面に戻り

私：段取りしたから来れるもんじゃないと思ってんのね。私はね。

奈美さん：そうそう、毎日違うからね、子どもかって。機械のように動くと思ってたわけではないから、それに付き合うっていうのを親が学ばなあかんとは思ってた。子どもの毎日をいっしょに過ごせるのは夏休みしかないから、有効に使って、ノウハウって言うんだか、呼吸っていうんだか、を見れるのは親しかでけへんなと思ってたから。

私：呼吸？[驚き]どんなとこかな？

奈美さん：さとしは寝起きでわかるんですよ。今日がいいんか悪いか、起きたときのだらさ加減で。

私：ふーん[興味深げに]

奈美さん：表情とか。朝ごはんを食べる感じとか[笑い]。ほんまにね、今はよう起きるようになったから、そのときはそれが普通で、それしか見てないから、起きれると思ってなかったけど、今は起きるから。はあ[大きく]やっぱり、昔は波大きかって、しんどいときは、ほんまにきつかったんやな。今日、日直なんですよ。朝の会で一言スピーチをしなくちゃいけないんで、苦手なんですよ。昨日の夜も「俺、何言うたらええねん」[さとしをまねて、しかし楽しそうに]って言うってたけど、行くんですよ、すって起きて。いやさ加減も全然違う。昔はそんなことがあったら、もう絶対朝起きない。起きなかったら遅れるし、遅れたらその後がやりにくいし、泥沼なんですよ[笑い]。幼稚園のころはいっぱいいっぱいあったけど、今ないなあ[しみじみと]と思って。

[考察]「軽度」と呼ばれる発達障碍児は、当事者の感覚として生きづらさがあっても「普通に見える」ため、健常な側からはやる気がないと、障碍の程度が「重い」側からは支援が足りない、などと思われがちであり、母親は双方に揺れ、主体的な行動が確立しにくい。この頃の奈美さんは子どもの行動を観察し、何らかの手立てによって望ましい方向に向けようとし、その難しさに悩んでいたように見えていたが、実は身体の気づきがあったことに私は驚いた。子どもに身を添わせ、理解しようと定まった現在から振り返ると、さとしを間主観的に「分かる」ことがされていたにもかかわらず、外的情報や、自分が周りからどう見られるかに、より傾斜していたことがうかがわれた。

同じ行動を、「さとしらしさ」として見られようになったのは、適応的な行動を身につけたからではなく、さとし自身が自分を成長させ、変化させる力を持っていることに喜びを見出したからではないか。子どもの主体の発現によって、それまで背景に押しやられていた、身体の気づきを信じてできるようになった。そして、これは、奈美さんが自ら納得して得た指針であり、こうして子どもを育てる主体となることができたのである。

4. 方法について

心理学の理論と実践の結びつきを考えると、実践にいかに役立つかの面と異なる次元で、何が伝わるのかという側面があることが明らかになった。本事例では、発達障碍児の母親は障碍の克服というニーズを持つという、私たちが日常生活において当然だとみなしている価値観をいったん保留することで、生活の中でのその体験の意味を改めて問い直す

ことになった。間主観的に相手を理解することをめざす対話は、自分とはちがうと思われる他者を深く了解し直す作業となり、「共に生きる」ことにつながる方法なのである。

3. 総合考察

以上3名の報告を通して、「関係性」「身体」「主観と客観」の観点から、事象のアクチュアリティに迫る質的研究について次の3点を指摘することができる。

- ① 研究協力者と生きた自他関係を築きうる関与観察の質によってこそ、研究協力者という一つの主体に対する理解が深まり、アクチュアリティに迫る質的研究となる。
- ② 事象の意味に迫る研究を志向すれば、背景や関係性のみならず、その場の雰囲気、F先生の表情、語感、言葉の強弱など筆者の身体に感じられた動き、つまり *vitality affect* も合わせて「厚く」記述することで読者の了解を得られる。
- ③ 私たちが日常生活において当然だとみなしている価値観をいったん保留し、生活の中でその体験の意味を改めて問い直すことは、自分とはちがうと思われる他者を深く了解し直す作業となり、「共に生きる」ことにつながる方法となる。

以上の成果をもとに、今後とも方法について多角的な視点から議論を積み重ね、実践における事象の意味に迫っていきたい。

引用文献

- 青木美和子. (2007). 記憶障害を持って人と共に生きること. 質的心理学研究, 7, 58-76.
- Flick, U. (2002). 質的研究入門: <人間の科学>のための方法論. 東京: 春秋社
- 石野秀明. (2003). 関与観察者の多様な存在のありよう: 保育の場での子どもの「育ち」を捉える可能性を探り当てる試み. 発達心理学研究, 14, 51-63.
- 鯨岡峻. (2005). エピソード記述入門. 東京: 東京大学出版会
- 松本光太郎. (2007). 施設に居住する高齢者の日常体験を描き出す試みー外へ出て - 内に帰ること - に注目して. 質的心理学研究, 7, 77-97
- 無藤隆. (2007). 現場と学問のふれあうところ. 東京: 新曜社.
- 無藤隆・堀越紀香 (2008). 育ちと学びの生成: 保育を質的にとらえる. 45-78. 東京: 東京大学出版会
- Stern, D.N. (1985). "The Interpersonal World of the Infant." New York: Basic Books. 丸田俊彦 (訳) 乳児の対人世界. 東京: 岩崎学術出版社 1989
- Sullivan, H, S (1953) "The Interpersonal Theory of Psychiatry" New York, Norton & Company
- 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三 (訳) 精神医学は対人関係論である. 東京: みすず書房 1990